



Corps et culture

Numéro 5 | 2000
Corps et Educations

Ethnographie d'une classe de 6^e en éducation physique et sportive

Des règles du jeu... aux jeux avec les règles

Jean-Luc Canal



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/672>

ISSN : 1777-5337

Éditeur

Association Corps et Culture

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 2000

ISSN : 1268-5631

Référence électronique

Jean-Luc Canal, « Ethnographie d'une classe de 6^e en éducation physique et sportive », *Corps et culture* [En ligne], Numéro 5 | 2000, mis en ligne le 12 octobre 2007, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/672>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© tous droits réservés

Ethnographie d'une classe de 6^e en éducation physique et sportive

Des règles du jeu... aux jeux avec les règles

Jean-Luc Canal

« Observer la rue, de temps en temps, peut-être
avec un souci un peu systématique.

S'appliquer. Prendre son temps.

Noter le lieu : la terrasse d'un café près du
carrefour Bac-Saint Germain.

L'heure : sept heures du soir.

La date : 15 mai 1973.

Le temps beau fixe.

Noter ce que l'on voit. Ce qui se passe de notable ?

Y-a-t-il quelque chose qui nous frappe ?

Rien ne nous frappe. Nous ne savons pas voir.

Il faut y aller plus doucement, presque bêtement.

Se forcer à écrire ce qui n'a pas d'intérêt, ce qui est
le plus évident, le plus commun, le plus terne. »

(Perec G., 1974 : 70)

« Si je ne pouvais expliquer à autrui ce qui est
essentiel en Éducation Physique

que par le biais d'une théorie, ce qui est Éducation
Physique n'aurait pas de valeur du tout. »

(paroles de J-Paul Delize, Professeur EPS)

- 1 Ce que vivent les élèves en Éducation Physique et Sportive (EPS) est-il conforme aux injonctions, normes et règles imposées par les enseignants, les activités sportives et l'école ?
- 2 Une pensée réductrice et « éducativement correcte » nous pousserait à croire que le rapport de l'élève à l'EPS peut s'envisager en termes de stricte conformité ou de rupture totale, d'adhésion passive ou de passion exacerbée. Le quotidien est bien plus complexe.

Ce qui se passe dans l'isolement de la classe, du gymnase ou de la piscine « échappe bien souvent à toute anticipation » (Terret, 1998 : 363).

- 3 Il est possible, alors de substituer à la célèbre question posée par Vigarello, « Une épistémologie... c'est-à-dire... » une autre question, « L'EPS... qu'est-ce à vivre ? »
- 4 En effet, l'ethnographie d'une classe de sixième en EPS montre qu'à côté d'une éducation corporelle qui se veut consciente et volontaire, omniprésente, souvent pesante et rationnelle, se retrouve toujours, ce qui relève d'une socialité corporelle "minuscule" privilégiant les aspects tactiles, imprévus, émotionnels, conflictuels et aléatoires.
- 5 Une socialité discrète ou bruyante qui n'en reste pas moins très prégnante et assure de fait la cohésion du groupe-classe.
- 6 Dans ce sens, il est possible de penser, que l'EPS en même temps qu'elle instaure des attentes normatives et un ordre corporel visible et institutionnel qui font l'objet d'un enseignement, inclut sans qu'elle s'en trouve forcément perturbée, une socialité qui bouillonne dans les marges et interstices.
- 7 Cet « art de faire » (de Certeau, 1990), permet d'exhumer les formes subreptices que prend la créativité dispersée, tactique et bricoleuse des groupes et des individus pris désormais dans les filets de la surveillance (Foucault, 1975) et auxquels nous donnerons du sens.
- 8 Un cadre théorique en l'occurrence ethnologique, capable d'intégrer une telle socialité, sera privilégié tout autant qu'une démarche méthodologique adéquate pour saisir, dans leur fugacité, les événements constitutifs de la réalité et du quotidien de l'EPS.
- 9 Une EPS vécue dans les marges (« intervalles d'espace ou de temps, latitude dont on dispose entre certaines limites — marges de liberté, marges de réflexion — » ; Le Robert, 1993), faite de ruses, de duplicités, de transgressions et de conflits pour exister et grandir au-delà d'une éducation corporelle volontaire et rationnelle.

Adapter son regard : le choix de l'ethnologie

- 10 Les cadres théoriques dans lesquels l'ethnographie de l'éducation s'abreuve, se définissent à la fois négativement par leur rejet des approches déterministes et fonctionnalistes héritées de Durkheim et Weber, notamment et affirmativement par l'adoption d'un corpus de concepts édifié sur la prise en compte impérative de l'activité quotidienne.

Le refus d'une sociologie des abstractions et de l'homme rationnel

- 11 Les sciences sociales « classiques » inscrivent leurs données sélectionnées dans un système d'intelligibilité basé sur la présence implicite d'un certain nombre d'a priori théoriques, l'imposition de cadres logiques au monde réel et l'assimilation des corrélations en véritables causes qui surestiment la qualité ordonnée et déterminée de la vie sociale (Boudon, 1989). Avec la quête Durkheimienne pour percer le fait social dans « ses caractéristiques typiques » (Durkheim, 1973 : 131) ou encore la démarche de Weber pour qui « seule une partie finie de la multitude infinie des phénomènes possède une signification » (Weber, 1965 : 156), la vision sociologique de l'objet typique et pertinent implique un tri radical entre ce qui est essentiel et ce qui ne l'est pas. De plus il est impératif de regarder l'objet en tant qu'il est homogène c'est-à-dire partagé par les membres du groupe ou de la collectivité.
- 12 Les faits sociaux sont constitués selon Durkheim par « les croyances, les tendances, les pratiques du groupe pris collectivement » (Durkheim, 1993 : 9). Ces faits sociaux

considérés « comme des choses » (*ibidem*), c'est-à-dire « détachés des sujets conscients qui se les représentent » (*ibidem* : 28) sont même doués

- 13 « d'une puissance impérative et coercitive en vertu de laquelle ils s'imposent à lui (l'individu) » (*ibid.*, : 4). Par ailleurs, les conduites des personnes sont placées sous les signes de la rationalité et de la régularité. Nous avons à faire ici à un homme « qui délibère et qui choisit entre les valeurs en cause, en conscience et selon sa propre conception du monde » (Weber, 1965 : 123). Dans cette vision, la raison des hommes prédomine même si, Weber s'objecte au moins deux contre-arguments. Il est bien sûr question ici des comportements traditionnels et affectuels « situés absolument à la limite, et souvent au-delà, de ce qu'on peut appeler en général une activité orientée significativement » (Weber, 1971 : 22).
- 14 La seconde auto-objection concerne l'état de conscience dans lequel une activité se déroule concrètement, non pas en pleine conscience et clarté, mais « dans une obscure semi-conscience ou dans la non-conscience » (*ibid.* : 19). Et si Weber se défend d'un « préjugé rationaliste » et revendique seulement « un moyen méthodologique » (*ibid.*, : 6), le parti-pris rationnel prend le dessus : « la façon la plus pertinente d'analyser et d'exposer toutes relations significatives et rationnelles du comportement, conditionnées par l'affectivité et exerçant une influence sur l'activité, consiste à les considérer comme des "déviations" d'un déroulement de l'activité en question construit sur la base de la pure rationalité en finalité » (*ibid.*, : 6). Bref, force est de constater que cette sociologie décrit des types généraux et des hommes moyens, rationnels, déterminés par des faits sociaux.

Le jeu possible dans les limites, selon Bourdieu

- 15 Pour l'auteur, il n'est pas plus question de considérer les pratiques comme une reproduction automatisée du système, « une réaction mécanique directement déterminée » (Bourdieu, 1972 : 178). La médiation de l'habitus est introduite en tant qu'ensemble de dispositions produit à partir des conditions sociales et producteur de pratiques. L'objet sociologique, collectivement partagé, résulte de la dynamique entre trois niveaux : les pratiques telles qu'elles sont générées par l'habitus tel qu'il est lui-même produit par les structures objectives. Cette dynamique rendue possible par l'habitus défini comme « principe générateur durablement monté d'improvisations réglées » (*ibid.*, : 179) autorise les stratégies possibles de l'individu à partir de ses dispositions acquises socialement : capacité d'invention, sens du jeu, logique de l'à peu près ou du flou...
- 16 D'une certaine façon, l'individu éliminé par le structuralisme est réintroduit par Bourdieu non pas vraiment en tant que sujet mais en tant qu'« agent agissant » (Bourdieu, 1987 : 23). Au final, les idées sociologiques de Bourdieu proposent contre la vision d'une totalité collective indépendante des individus, une théorie du mode de génération des pratiques qui restent toutefois enfermées « dans des limites inhérentes aux conditions objectives dont elles sont le produit et auxquelles elles sont objectivement adaptées » (Bourdieu, 1976 : 18).

Un changement d'échelle d'observation : la sociologie du quotidien et ses mille « manières de faire »

- 17 Les divers cadres théoriques qui servent de référence à la sociologie du quotidien se fondent sur le postulat « de la non réductibilité de l'acteur aux lois du système » (Berthelot, 1990 : 80). Dans une déclaration princeps de l'interactionnisme symbolique, Blumer soutient que l'homme ne réagit pas aux choses, mais au sens que ces choses

prennent pour lui . L'individu vit dans un environnement symbolique et pas seulement naturel. Rien n'est donc accessible au sociologue s'il ne pénètre dans cet univers de sens. Mead parle de « symboles signifiants » (Mead, 1963), dans la mesure où deux ou plusieurs acteurs lui accordent une même signification. Il ne s'agit pas de retracer dans le cadre de cet article, les grandes orientations de l'interactionnisme symbolique à partir des travaux de George H. Mead, d'Herbert Blumer ou d'Howard Becker, mais de toujours reconnaître dans l'interaction de personnes, une « vision du monde » et un certain degré de liberté. Le sujet n'est pas un être sous totale influence, parfait dans son adéquation au réel social ou dans son rejet. La réflexivité, qui suppose un jeu plus subtil, n'implique pas d'abord un acte intellectuel, mais un sentiment d'existence, permettant de faire de l'humour, de tourner en dérision, et en même temps de s'impliquer sérieusement dans ce qui se passe.

- 18 Pour Simmel (1986), l'individu, toujours en quête d'un accomplissement n'est pas un être amorphe qui n'est informé que par le social. Son agir fondamental réside dans la recherche tâtonnante d'un sens, dont on ne peut délimiter le contenu à l'avance. Très souvent, il reconnaîtra après coup que ce qu'il a découvert était vraiment ce qu'il cherchait. Ainsi se crée un jeu de connivence et de distance entre l'individu et le social.
- 19 Si notre société légitime essentiellement des pratiques de sur-représentation de l'ordre (classements, performances, évaluations, etc), l'autre force en œuvre dans la compréhension de l'entreprise d'éducation des corps vivants est celle qui le désorganise et prend en compte la part irréductible du désordre qui l'anime (Balandier, 1988). Ce qui suppose des focalisations sur des détails, des événements, des jaillissements, des improvisations, des transgressions comme autant de modes d'opérations ou schémas d'action occultés par une rationalité désormais dominante en Occident. Ceci est rendu possible par le quotidien qui « s'invente avec mille manières de braconner » (de Certeau, 1990 : XXXVI). Ces manières de faire permettent aux individus de se réapproprier l'espace organisé par les techniques de la production socioculturelle. Elles posent des questions analogues et contraires à celles que traitait Foucault dans son ouvrage Surveiller et punir. Analogues puisqu'il s'agit de distinguer les opérations quasi-microbiennes « qui prolifèrent à l'intérieur des structures technocratiques et en détournent le fonctionnement par une multitude de tactiques articulées sur les détails du quotidien » (*ibidem* : XL). Contraires puisqu'il ne s'agit plus d'identifier comment la violence de l'ordre se mue en technologie disciplinaire mais « d'exhumer les formes subreptices que prend la créativité dispersée, tactique et bricoleuse des groupes ou des individus pris désormais dans les filets de la surveillance » (*ibidem* : XL). Dans le quadrillage d'une économie, ces pratiques d'appropriation considérées comme des indicateurs de créativité se condensent dans une marginalité qui « n'est plus celle de petits groupes, mais une marginalité massive » (*ibidem* : XLIII). Tout cela donne la possibilité de croire fermement à la liberté buissonnière des pratiques comme autant de microdifférences là où tant d'autres ne voient qu'obéissance et uniformisation. Tactiques silencieuses et subtiles qui s'insinuent dans l'ordre imposé, le détournent comme autant de ruses et de parades venues « d'immémoriales intelligences » (*ibidem* : XIV), enracinées dans le passé de l'espèce, dans les lointains du vivant. Ces performances opérationnelles relèveraient de savoirs très anciens, nommés métis par les grecs.
- 20 Bref, comme le dit si bien de Certeau, « mille pratiques inventives prouvent à qui sait les voir, que la foule sans qualité n'est pas obéissante et passive, mais pratique l'écart dans l'usage des produits imposés, dans une liberté buissonnière par laquelle chacun tâche de vivre au mieux l'ordre social et la violence des choses » (de Certeau, 1990). Ces mille

pratiques, comme nous le verrons par la suite, jaillissent durant le cours d'EPS, vécu par les élèves à la fois comme moment d'imposition d'un ordre pédagogique rationnel, technique, sérieux, et en même temps, espace de liberté pour des corps hédonistes, des vagabondages corporels.

La sixième 1 observée : méthodologie d'un regard ethnographique

- 21 L'observation de cette classe de sixième dans un collège de l'académie de Montpellier s'est déroulée durant une année scolaire, en 1999-2000, à raison de 4 heures par semaine. Mon statut fut celui d'un « observateur impliqué n'ayant pas de liens obligatoires avec l'institution, ne dépendant pas d'elle pour mon entretien, n'étant soumis ni au devoir d'enseigner ni à celui d'étudier pas plus qu'à celui de maintenir l'ordre, n'ayant aucun rôle officiel — et partant n'étant en proie à aucun conflit de rôle — n'ayant pas à prendre parti, j'étais en mesure de prêter une oreille sympathisante à chacun, sans appartenir à personne... » (Woods cité par Berthier, 1996 : 18).
- 22 L'observation impliquée est un des outils fondamentaux de l'approche ethnographique qui permet l'immersion du chercheur en lui octroyant une place dans son terrain de recherche. Plus qu'une forme particulière d'observation, elle est un dispositif qui intègre l'observateur au centre des interactions qui lient les sujets observés. Elle permet ainsi la prise en compte des phénomènes internes à la vie d'un groupe en confrontant l'observateur au contexte tel qu'il est vécu par les sujets.
- 23 « Comment cela fonctionne-t-il ici et maintenant ? » telle a été la principale question que nous nous sommes constamment posée, en tant qu'observateur et professeur d'éducation physique, afin de ne pas nous laisser aveugler par nos représentations et attentes personnelles et être réceptif à l'altérité du groupe-classe. La question posée participe d'un « changement radical dans la pratique et les objets de la recherche » (Bromberger C., 1987 : 67). Ce rétrécissement du champ de l'observation en ethnologie enjoint l'observateur à circonscrire son travail à l'intérieur d'un « petit terrain » ou d'un « petit thème ».
- 24 Notre dessein est donc de nous attacher à l'étude des formes de pratiques émergentes en EPS, en privilégiant l'étude d'un groupe limité, et plus précisément une classe d'élèves et ses mille manières de jouer avec les normes et règles imposées. Sachant que les limites du groupe et du terrain d'observation ne sont pas a priori circonscrites mais, petit à petit, construites au travers de l'observation elle-même.
- 25 Dans le contexte de la sixième 1, nous avons été successivement et simultanément, celui qui « observe en étant à côté », celui qui « garde les montres et bijoux », celui qui « écrit un bouquin sur la sixième 1 en sport » et celui à qui « on raconte certaines confidences en fin d'année scolaire ». Entretiens semi-directifs, discussions organisées ou ponctuelles et observations ont permis de recueillir de nombreuses données sur les préoccupations et les attentes de cette classe. Tous les élèves de la classe ont été écoutés lors de onze entretiens par groupe de quatre élèves, garçons ou filles et par groupes mixtes (deux filles et deux garçons) pour varier les points de vue. De plus, les interactions langagières lors de séances d'EPS ont fait l'objet de prises de notes et constituent un corpus d'éléments utilisés pour l'analyse et la construction des catégories. Ce « fieldwork » (travail de terrain) s'inscrit comme un plaidoyer pour une adéquation scientifique au monde empirique avec quelques principes (Riette A., 1996 : 66), au nombre de quatre que nous nous sommes efforcés d'adopter durant l'année scolaire consacrée à l'observation :

- 26 – le respect du monde : si le monde empirique existe, disponible à l'observation, il exige par son caractère résistant le respect du chercheur. Monde empirique imprégné de l'indétermination caractéristique d'une réalité en train de se faire par les acteurs eux-mêmes, attendant d'être ordonnée mais sans jamais être déterminée une fois pour toute, ouverte à différentes possibilités et aux aléas de l'action. La réduction du monde empirique en terme de variables, de statistiques ne peut que produire une image abstraite, tronquée et banalisée du monde social.
- 27 – l'observation comme interaction : l'acte de recherche est lui-même un processus d'interaction en situation naturelle qui sollicite la compétence des acteurs et donc aussi celle du chercheur. Clarifier des positions (lieu de travail habituel, identité etc.), lever des soupçons (promesse de ne pas répéter au professeur les confidences faites, intervenir de manière juste et sereine durant les conflits ou bagarres etc.), établir un monde commun à travers un ensemble de séquences interactionnelles, d'épisodes différents et d'assignations respectives de rôles : tels sont plus ou moins les rouages essentiels de la construction d'une interaction.
- 28 – l'interaction théorisée : le sens partagé focalise sur les comportements des individus en tant qu'ils agissent comme membres du groupe social. Le sens est un produit social résultant de la communication avec les autres à partir de symboles signifiants.
- 29 La mise en perspective : l'étape finale, pour résumer brièvement, de l'analyse consiste dans la construction d'un modèle généralisé du système social (en cours d'élaboration), de l'organisation étudiée où la pression généralisante et extensive ne doit pas évacuer les détails, les comportements minuscules.

Les règles du jeu en eps : la rigidité institutionnelle

- 30 Que les règles et normes soient institutionnelles, groupales, liées aux jeux, sécuritaires ou d'apprentissage (Méard, 1998), celles-ci s'enchevêtrent dans la réalité du cours d'EPS ; enchâssées les unes dans les autres, il est pratiquement impossible d'isoler une norme qui relèverait de la sphère cognitive, affective ou sécuritaire. Les règles institutionnelles, les retards et absences sont diversement justifiés et sanctionnés dans les autres disciplines et en EPS pour cette sixième 1. La mastication de chewing-gum en EPS faisant l'objet, pour cette classe, d'une préoccupation sans faille de la part du professeur, en début de séance. Les règles des jeux foisonnent surtout lors de la pratique d'activités physiques et sportives culturelles prenant en compte les dimensions des aires de jeu, les manières de se déplacer avec le ballon jusqu'au co-arbitrage en passant par la règle du hors-jeu en rugby par exemple.
- 31 Les règles institutionnelles dépassent souvent le strict cadre du cours d'EPS et s'énoncent sous la forme de la ponctualité, de la nécessité de se taire pendant que le professeur parle, d'accepter d'être évalué et noté, de s'asseoir durant la transmission des consignes, etc.
- 32 Quant aux règles groupales, elles sont spécifiques à chaque groupe, changeantes et la plupart du temps implicites : négocier la constitution des équipes de sports collectifs, la répartition des places dans les vestiaires, ainsi que la prise en charge du matériel pédagogique de manière équitable, etc.
- 33 À l'école et en EPS, le tissu des règles est très dense pour ne pas dire saturé sans pour autant considérer le groupe-classe en EPS comme un réceptacle à intégrer les règles, les structures et les conjonctures, surplombantes. Mais plutôt comme une situation spécifique qui combine structures sociales et culturelles, conjonctures et événements, qui ne se répète pas et qu'il est impossible de renouveler. « La classe est une totalité

complexe, dynamique, auto-organisatrice et l'inter-action professeurs-élèves est indéterminée comme toute interaction sociale. Il n'y a pas de règle "en soi". La classe se spécifie par l'élaboration en continu de conventions souvent inédites, même si elles prennent pour base des règles apparemment préexistantes, des lois, des normes, des contrats. Rien n'est vraiment déterminé une fois pour toutes, et la règle, même celle qui est marquée en gros au feutre sur la porte de la classe de CE 2 (je monte les escaliers en silence, je parle à mon tour, à la sonnerie je range mes affaires en silence, etc.) est issue d'arrangements implicites ou explicites et donne lieu à des compromis, des transactions, tractations et autres marchandages. On peut l'appliquer mais aussi la laisser dormir, la modifier consciemment, la transgresser « en douce », la négocier » (Méard, 1998 : 186). Quels « arts de faire » avec les règles et les normes avons nous observés durant une année scolaire avec cette classe de sixième ?

Les jeux avec les règles : une autre façon de vivre l'eps dans la classe de sixième 1
Les tactiques aux marges de la séance

- 34 Nous entendons par tactiques « un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue, fragmentairement, sans le saisir en son entier, sans pouvoir le tenir à distance. Elle ne dispose pas de base où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer une indépendance par rapport aux circonstances... Il lui faut constamment jouer avec les événements pour en faire des "occasions" » (De Certeau M., 1990 : XLVI).

La sexualité « dévoilée » entre plaisir et pouvoir

- 35 La sexualité n'est point considérée en pédagogie pour ne pas dire déniée. Avec des enfants, la phase de latence est invoquée comme justification théorique. La sexualité « agie ou fantasmée, est censée être vécue ailleurs » (Pujade-Renaud, Zimmerman, 1979 : 49). Et pourtant les élèves de la sixième 1 ont exprimé leur sexualité en tant que processus clandestin de l'acte éducatif. Le matériel pédagogique faisant partie de la panoplie professionnelle du cours d'EPS, à savoir, plots servant à délimiter les aires de jeu, ballons de handball ou de football etc, ont été détournés de leurs fonctions habituelles à maintes reprises provoquant l'hilarité ou la colère des élèves concernés. Le plot est placé à hauteur du bassin en guise de sexe par certains garçons, à plusieurs reprises durant les séances de rugby, tout en poursuivant les filles.
- 36 Des gestes de copulation sont faits sur le poteau de rugby par un garçon provoquant les moqueries des filles « tu ne réussiras pas à le baiser ». Le ballon de rugby est utilisé pour jouer à la femme enceinte... notamment par les garçons : « mais après hop la situation se met en place, et puis chacun a une personnalité et vit la situation comme il la vit. Moi je voudrais qu'il la vive d'une certaine manière mais je ne suis pas mécontent de voir à un moment donné un type avec un ballon se le foutre sous le ventre pour faire la femme enceinte ou un truc comme ça. Parce qu'il vit le type c'est un être humain voilà mais je suis enseignant et je n'oublie pas mon objectif à moi, un moment donné là, il faut passer dans le couloir et tout le monde va y passer voilà ». (entretien enseignant).
- 37 Claude Pujade-Renaud met en évidence cette sexualité qui si elle n'est pas dite explicitement pendant un cours « est sous-jacente ou tente de s'exprimer clandestinement » (*ibid.* : 59). Ces élèves de sixième 1, ont tenté de parler de cette « sexualité interdite » par l'intermédiaire de petits billets circulant en catimini durant le cours d'EPS mentionnant qu'un tel aimait une telle, par les injures à connotations sexuelles, par les graffiti (cœurs, initiales et sexe masculin notamment) inscrits sur la

vitre embuée de l'autocar durant les trajets pour se rendre à la piscine, ou à la surface sableuse du sautoir en hauteur. La notion de sexualité est entendue de façon très extensive. Les différents registres sensoriels, visuels, olfactifs entre autres sont sollicités au quotidien. Dans le registre auditif, la planche-mousse en natation servira en tant que surface permettant de frapper avec grand fracas l'eau jusqu'à indisposer l'enseignant. Ce jeu de tam-tam improvisé impliquant un tiers de la classe surgira à plusieurs reprises durant la même séance et les autres, provoquant les injonctions menaçantes du professeur d'EPS. Il est possible de récuser que ces dialogues sonores collectifs soient à considérer comme sexuels. Pour l'affirmer nous nous fondons non seulement sur les apparences extérieures (jubilation, regards pétillants et complices, intensité des gestes) mais également sur le ressenti exprimé par la suite par les élèves. Ce magma sonore « est peut-être alibi d'une participation non culpabilisante et non dangereuse à une forme de sexualité collective » (*ibidem* : 56).

- 38 Dans un autre contexte, les applaudissements répétitifs et appuyés de manière concertée par l'ensemble de la classe, durant l'évaluation des enchaînements en gymnastique nous semble également relever d'un dialogue sonore à connotation sexuelle. Sexualité clandestine et diffuse permettant de tester l'autorité de l'enseignant, à en croire la joyeuse complicité et la connivence de la vingtaine d'élèves, notamment des garçons impliqués dans ces « chahuts improvisés » et le ton comminatoire de l'enseignant. Les interdits liés à la sexualité dans le collège sont évoqués par Sébastien qui interroge le professeur, le 7 mars 2000 : « Monsieur si on embrasse une fille au collège paraît qu'on a des heures de colle ». La réponse du professeur « ah, je ne suis pas au courant » ne paraissant pas satisfaire l'élève.
- 39 Cette sexualité s'érige en point de passage particulièrement dense pour les relations de pouvoir entre homme et femme, jeune et vieux, parents et enfants ainsi qu'éducateurs et élèves (Foucault, 1984).
- 40 Pour ce dernier, « le rapport pédagogique, les contrôles familiaux peuvent bien avoir pour objectif global et apparent de dire non à toutes les sexualités errantes et improductives ; de fait ils fonctionnent comme des mécanismes à double impulsion : plaisir et pouvoir » (Foucault, 1976 : 62). La sexualité se décline au masculin (ports de vêtements, coiffures, parfums, œillades, mains aux fesses des filles, etc.) et au féminin (tressage des cheveux entre filles durant les pauses, prêt de bijoux, discussions sur les qualités et défauts des garçons, etc.) mais également sous formes de conflits. Quelques disputes ou bagarres durant les sports collectifs trouveraient leurs origines, d'après Mélanie, Marc et Sébastien dans les rivalités amoureuses entre garçons de la classe. Et que penser de Pierre qui garde le survêtement ouvert sur la poitrine en plein hiver, malgré le froid, pour « plaire aux filles » selon Virginie. Tactiques de séduction entre filles et garçons qui expliquent les comportements vestimentaires. Le pull est gardé sur les hanches par Sandra et Mélanie pour dissimuler un postérieur jugé trop proéminent durant la course d'endurance et en gymnastique. Gabriel n'aime pas la piscine « parce qu'on ne peut pas porter des bermudas, les maillots de bain moulent trop les, enfin quoi les ». Ces conduites ne sont-elles pas révélatrices de canons corporels à la mode et d'une pudeur personnelle ?
- 41 Bref un ensemble de minuscules plaisirs braconnés par les élèves en réaction aux interdictions de l'enseignant et au déni explicite et implicite de la sexualité à l'école.
- 42 Ces conduites sexuelles qui s'expriment en marge du cours d'EPS peuvent être également interprétées comme autant de « signes des luttes anthropologiques fondamentales, que

sont celles des sexes et des générations » (Balandier 1998). Luttres immergées dans les « spirales perpétuelles du pouvoir et du plaisir » (Foucault, 1976 : 62).

Les jeux du masculin et du féminin

- 43 « Faire son beau et être le plus fort » pour les garçons, selon Mélanie, participe certainement de valeurs masculines pour s'imposer dans la hiérarchie de la classe et affirmer son identité.
- 44 Être le plus fort est une insistante préoccupation des garçons. Marc, Sébastien et Alexandre déplorent tout de même, qu'en foot notamment « tout le monde se croit le plus fort ». D'autant que la hiérarchie ne correspond pas à leurs représentations : « puis il y a Benjamin il se croit le plus fort mais c'est pas lui le plus fort c'est Lassaut le plus fort en foot. Benjamin il se croit fort il est pas très fort, tous ils se croient forts et ils sont pas très forts ».
- 45 Les filles portent une appréciation dévalorisante sur cette « vaine et puérile » quête d'être le plus fort.
- 46 À notre question de savoir pour quelle raison les garçons sont qualifiés « d'idiots », Julie et Virginie répondent : « et ben parce que ils veulent faire les machos ils font les beaux ; ils veulent faire que leurs machos et c'est tout ». Un macho étant défini comme quelqu'un qui veut être « le plus beau et le plus fort et c'est tout » toujours selon les propos de Julie et Virginie.
- 47 Les constitutions des équipes pour la pratique des sports collectifs sont vécues sur le mode de la performance avec mise à l'écart des filles « aussi des fois on joue mélangé avec les garçons ils font pas des passes ils croient qu'on est nulles » au grand dam de Virginie.
- 48 Situation subie par certaines filles (Magalie et Émilie notamment) et refusée par d'autres qui s'entraînent dans la rue avec le grand frère ou les copains « moi j'en fais presque tous les soirs », « moi aussi, mon voisin il m'entraîne » affirment Virginie et Julie.
- 49 L'objectif est de jouer avec les garçons de la classe qui dévalorisent les filles : « on essaye d'être mieux qu'eux, ils croient quand on est nulles alors on essaye justement de leur montrer qu'on n'est pas super mais on n'est pas nulles », notamment quand les activités pratiquées se situent sur un pôle dont les valeurs sont masculines, à savoir la force, le contact, et quelquefois les chocs en rugby, handball et football. À la question de savoir pour quelles raisons le rugby ne les motive pas, Sandra et Mélanie répondent : « parce-qu'ils (les garçons) nous gênent ils nous tapent et quoi, à chaque fois on sait pas faire quelque chose ils nous crient et tout ça ».
- 50 Le badminton et la gymnastique sont appréciées par les filles alors que le rugby et le football, excepté pour trois filles constituent un moment où les garçons peuvent se valoriser, entrer en compétition et « faire les forts ».

Le détournement de la fonction pédagogique du matériel

- 51 Lors des temps morts ou des pauses, la raquette fait office de guitare durant les séances de badminton. Un bref concert est improvisé et mimé par quatre élèves qui s'esclaffent de rire. La raquette est également utilisée, comme chasse-mouches, poêle à crêpes avec gestes de haut en bas, à l'appui ou comme instrument afin de frapper le camarade lors d'un conflit portant sur l'évolution du score. Sandra trouvant même un malin plaisir à frapper Benjamin dès que celui-ci s'approche « pour la traiter ». Minuscules gestes qui se glissent qui « s'insinuent » comme dirait de Certeau (1990) dans la séance d'éducation physique de manière subreptice, furtive, clandestine comme autant de « pratiques quotidiennes fondées sur le rapport à l'occasion et à l'imprévu » (de Certeau, 1990 : 296).

Le bâton monté sur un support est utilisé comme microphone provoquant les déhanchements d'Olivier dans le souci d'imiter un chanteur de rock.

- 52 Dans la même veine, la bouteille en plastic amenée par le vent fait l'objet d'une partie de football improvisée pendant que l'enseignant dispose les cônes pour délimiter les espaces de jeu alors que les élèves avaient pour consigne d'échauffer les épaules avant le match de rugby.
- 53 Bien sûr le ballon de handball ou de rugby est utilisé comme projectile lors de fréquentes disputes. Gestes de colère qui envoient la balle sur la tête ou le corps des adversaires du moment. Par ailleurs, les chariots utilisés normalement pour transporter les tapis de gymnastique ou les poteaux de badminton, selon les recommandations précises de l'enseignant, deviennent des plates-formes permettant de transporter les élèves qui peuvent embarquer après avoir surmonter les bousculades et les bourrades des pairs. Le conducteur-pousseur prenant un réel plaisir à virer subitement pour déséquilibrer les quatre ou cinq passagers du moment. Cette pratique prohibée par l'enseignant et le gardien du gymnase a fait l'objet de constantes transgressions que ce soit de manière furtive ou prolongée. Lors des moments de rangement en fin de séance, les tapis de gymnastique servent de queue de pie afin de faucher les camarades en effectuant une demi-volte. Ne peut-on rapprocher ces comportements « des tactiques clandestines et des mille manières de braconner inventées quotidiennement ? » (de Certeau, 1990).

Le rire comme lien et antidote au sérieux de l'école

- 54 Le rire constitue un des liants de la classe et est en permanence valorisé que ce soit en cours d'EPS, en français et en histoire et géographie. Olivier dont les résultats scolaires sont très faibles, trouve sa place auprès de ses pairs parce qu'il sait faire « le clown ». Magalie « aime bien parce qu'Olivier il fait comment dire il aime bien faire rire tout le monde alors il prend une prise, il fait "nous allons chanter" ». Les talents d'imitateur de ce même Olivier contribuent à établir un climat convivial :
- 55 « Et la prof une fois Olivier il avait copié la prof. Il mettait son cartable elle prenait le cartable et il prenait le cartable ; elle allait à la porte, il allait à la porte et nous on rigolait » pour Magalie et Julie. Que les rires soient moqueurs et méchants, admiratifs ou complices, ils revêtent cependant, une réelle importance pour la classe et sont très souvent mentionnés durant les entretiens. Les pitreries, les clowneries d'Olivier et Sébastien sont très appréciées lors des séances de gymnastique. Olivier en rupture complète avec le système scolaire et ses savoirs, existe pleinement à travers les nombreuses facéties appréciées par la majorité de la classe. Sa désignation en tant que délégué de classe en début d'année scolaire a été justifiée : « parce qu'il est sympa et qu'il fait rire même si ça fait pas trop sérieux » pour Magalie et les autres élèves. Les rires à gorges déployées de Morad et Anthony sont très nombreux après une balle ratée par un pair, une chute su rugby et en gymnastique, etc. Un cours d'EPS serait-il vivable sans rires ?

En dehors du regard de l'enseignant : la duplicité en action

- 56 Une séance de gymnastique sans bagarres et sans disputes pour les tapis de gymnastique aurait-elle eu le même intérêt et ce malgré les recommandations de l'enseignant à chaque séance ? Virginie nous confie lors d'un entretien que : « oui on fait que de sauter dans les tapis et tout ». Les observations nous ont montré que ces conduites étaient répétitives comme pour mieux satisfaire un trop plein d'énergie. Bousculades, prises d'élans et percussions des tapis disposés verticalement contre le mur du gymnase étaient très prisés par l'ensemble des élèves, en début et fin de séance. Dès que l'enseignant tourne la dos

pour s'occuper d'un élève ou pour ranger du matériel, la mobilisation des enfants monte d'un cran : « ouais, en fait le prof il nous disait de faire par exemple, comme ça s'appelle ça, la chandelle et nous on fait autre chose carrément » selon Virginie considérée par l'ensemble des professeurs, comme une élève sérieuse. Les répétitions de gestes sont diversement suivies comme le signale Julie : « enfin, on le faisait une fois après ça nous gavait et on arrêtait hé hé ». Ces propos sont confirmés par Virginie et nos propres observations. Venir perturber les conduites motrices des pairs fait également partie des minuscules plaisirs quotidiens de l'EPS, pour Mélanie, Magalie, Virginie et les autres : « hé vouais quand tu vois qu'elle fait la chandelle et hip ». Mélanie et les autres élèves seront bousculés durant l'exécution des exercices, provoquant de brèves courses-poursuites dans le gymnase. Couper les angles du terrain de handball lors des échauffements fait partie des braconnages inclus dans la séance jusqu'à provoquer la colère de l'enseignant qui redéfinit le trajet... qui est à nouveau réduit par quelques élèves, fiers d'avoir ainsi, braver l'autorité professorale. Marcher durant le footing malgré une évaluation de fin de cycle proposée, a constitué un moment fort de l'année scolaire repris souvent dans les discussions et évoqué durant deux entretiens. Mélanie et Sébastien se rappellent avec plaisir non dissimulé, les ruses employées pour s'extraire des contraintes de la course d'endurance : « des fois ils étaient loin que nous on marchait, même qu'on avait marché puisque le professeur nous voyait pas et quand il nous regardait, nous on marchait, on courait et on avait quand même des points et puis il avait dit si j'en vois un marcher, bé, il est éliminé et bé nous, quand il se retournait, on faisait que de courir ». Renouer à plusieurs reprises, les lacets des chaussures durant la course de durée pour s'extraire des contraintes de la tâche demandée...faisait partie des tactiques d'élèves peu motivés par cette activité. Cette duplicité étant partagée par une dizaine d'élèves qui demandent à l'observateur impliqué, de garder bouche cousue.

- 57 La duplicité comme capacité sournoise d'en prendre et d'en laisser, de ruser avec le système et d'introduire dans quelque activité un « double » qui permet la lucidité, en même temps que « l'investissement » (Maffesoli, 1979).

La tenue : un passage pas tout à fait conforme

- 58 La tenue, objet de rigueur louable pour la spécificité de la discipline, est elle aussi un espace de détours : espace de conformité à la norme et simultanément de transgression dans le sens où sa relative uniformisation n'efface jamais le travail de singularité que les élèves opèrent à son sujet.
- 59 La première séance de l'année scolaire avec la classe a donné l'occasion à l'enseignant, de préciser de manière solennelle, la tenue « officielle » : « tennis avec des chaussettes, les lacets bien serrés, par beau temps le short et le t-shirt de l'éducation physique, s'il fait froid avec forte tramontane, le port d'un fuseau, d'un survêtement ou d'un sweat est autorisé ». Cette exigence de tenue en EPS sera respectée par la majorité de la classe durant l'année scolaire, avec des rappels à l'ordre récurrents comme volonté de correspondre à la neutralisation et uniformisation des corps dénoncées par Gleyse (2000 : 31).
- 60 Mais à regarder de plus près, la tenue en EPS est l'objet de rites de passage d'une discipline à une autre : le cours débute par un changement de vêtements dans le vestiaire du stade, de la piste d'athlétisme ou de la piscine (c'est préférable pour nager !).
- 61 Le changement de tenue dans les vestiaires donne l'occasion de s'évaluer entre garçons du point de vue morphologique, de mobiliser les biceps de manière ostentatoire pour certains ou d'enfiler rapidement le t-shirt pour d'autres, afin de ne pas s'exposer aux

regards des pairs, qui les qualifient de « gros et gras ». Les railleries, les moqueries entre filles et garçons fusent surtout lorsque les vêtements n'appartiennent pas aux marques (à la mode) valorisées par les leaders de la classe. Le changement de survêtement pour Pierre, Alexandre entre autres, est commenté par les filles avec quelques doses de méchanceté : « tu es toujours aussi laid même avec ton nouveau survêt. ». Que dire des chaussures non lacées malgré les incessantes recommandations du professeur d'E.P.S. pour des raisons de sécurité : « celui qui n'a pas serré les chaussures pour faire du footing ou courir... observation ». Mais Pierre résiste : « c'est toujours qu'il les a détachés hé, il les mets les lacets, sur dedans la chaussure » pour Marc qui est un fin observateur. Les raisons évoquées par Sébastien et Marc se situent du côté d'une conformité à la mode du moment : « et c'est à la mode enfin moi enfin les lacets, ma chaussure mais d'abord je serre à l'intérieur et comme ça me serre le pied sans faire le lacet, je serre, je serre, parce que normalement à la base c'est que la languette soit carrément en liberté que ce soit sur la chaussure et que la languette soit là ». Lacets défaits comme autant de signe de ralliement, de reconnaissance d'une génération. À moins que ce ne soit pas tout simplement une manière de se conformer à quelque tic issu du sport de haut niveau ?

Le débordement des consignes de l'enseignant

- 62 Les consignes dictées par l'enseignant engendrent des effets incontrôlables de la part des élèves qui introduisent le ludique ou l'agressivité et des effets pervers car non attendus. Les élèves de cette classe, comme leurs pairs, appliquent de manière partielle ou redéfinissent les consignes à maintes reprises, soit par manque d'informations soit selon des stratégies bien établies (on délègue ceux qui écoutent durant la transmission des consignes), soit par indiscipline ou par manque de savoir-faire. La natation offre entre autres, des possibilités de passer outre les consignes : « Mais ça me déplaît pas de voir par exemple Benjamin qui a besoin de faire autre chose que ce qu'on lui dit par moment. À la piscine de temps en temps, il se fait un bon plongeon parce qu'il a tellement besoin, que ça fait partie du cours. Cela ne me déplaît pas de le voir réagir comme ça parce que lui, il existe là quoi, à ce moment là, c'est chouette ; bon maintenant par moments je suis obligé de » (entretien enseignant). Il en est de même durant les séances de handball : « ça fait partie du scénario quoi, quand tu balances un ballon pour deux ; ils sont sur deux terrains, tu as une consigne très primaire entre guillemets — échanger le ballon sans qu'il tombe par terre, donner à une main, prendre à deux mains — bon quand il fait ça, quinze, trente fois peut-être, qu'ils ont fait ça, tu vois la notion de répétition chez eux ça va bien cinq minutes. Il faut varier et puis j'ai la tête tournée, il se met le ballon sous le ventre, il fait, tu vois et moi, ça fait partie du cours c'est bon. Puis c'est intégré dans l'exercice presque enfin, c'est pas marqué sur le papier mais et que à un moment donné aussi, ils s'allument parce qu'ils sont à cinq mètres l'un de l'autre, ils font des passes comme il faut de plus en plus fortes et d'un coup, ils se foutent un coup de fusil, ça fait partie du truc. C'est à moi, après je vais en voir un — hep, attention, doucement — mais je sais que ça va se produire quoi, c'est pour ça que je demande ma mutation. D'ailleurs, je commence à en avoir plein le c. » (entretien enseignant).
- 63 La course d'endurance révèle des comportements déviants par rapport à la norme explicitée : les élèves courent en alternant accélérations et ralentissements alors qu'il leur a été demandé de courir régulièrement. Ces ruptures de rythme sont souvent usitées et appréciées par la majorité de la classe, déclenchées par quelques meneurs en imitant le bruit d'une mobylette, gestes de poignets à l'appui pour évoquer la mobilisation de la

manette d'accélération. Les moments où les consignes de réalisation sont présentées par l'enseignant sont diversement suivies. Si le premier cercle des apprenants, à proximité immédiate du professeur, est très attentif, il n'en est pas de même des autres élèves dont l'attention peut être attirée par un avion qui passe très haut dans le ciel, une discussion sur une marque de vêtements, ou sur les actions qui viennent de se dérouler. Il est très difficile d'obtenir une concentration maximum pour l'ensemble de la classe par rapport aux consignes verbales. Les jongleries avec les ballons, les petits coups dans le dos du voisin sont loin d'être rares alors que le professeur s'exprime. Benjamin, lui profite de ces courtes pauses pour : « lancer des œillades aux filles ». La mise en circulation d'un discours et de représentations par des éducateurs, n'indique nullement ce qu'elle est pour ses utilisateurs. Encore faut-il analyser « sa manipulation par des pratiquants qui n'en sont pas les fabricateurs » (de Certeau, 1990 : XXXVIII).

- 64 Il est possible de continuer l'énonciation des conduites en marge des règles imposées par l'enseignant, l'APS ou le lieu et la durée des séances, qu'il s'agisse des pauses, des passages à vide durant les séances de gymnastique, en rugby, en badminton, etc (Goffman, 1974 et Lucas, 1981) comme pour mieux garder ses distances et ne pas être entièrement absorbé par les propositions éducatives ou encore des petits murmures hors des préoccupations de la classe (discussion sur le film de la veille à la télévision, sur la coupe de cheveux d'une fille de la classe ou sur la quantité de gel afin de faire tenir la coupe en brosse de Benjamin, sur les liens réels ou supposés entre filles et garçons de la classe...) par rapport aux prescriptions de l'enseignant (Javeau, 1985), ou enfin, comme le laisse entendre Bourdieu, sur l'existence d'un jeu actif et inventif avec les règles, pratiqué dans la cohérence partielle inhérente au sens pratique (Bourdieu, 1980). Marc dénonce avec vigueur le fait qu'Olivier : « des fois il essaye de tricher, l'autre jour, il a embrouillé Morad ; il a réussi à l'avoir le point. Il lui disait mais non c'était moi qui a commencé que c'était lui qui avait commencé et tout ça ; et il a insisté l'autre, il savait pas où il était ».
- 65 Minuscules comportements qui contribuent à construire l'histoire de la classe, dans les marges des normes imposées par l'école et les disciplines. De ces multiples observations, sur les normes et le jeu avec les normes, il reste à faire émerger, ce qui fait l'objet d'une recherche en cours, les rites d'interactions dans la classe, les rites de passage en sixième, le ou les emblèmes fédérateurs ainsi que les préoccupations anthropologiques entre autres, en adoptant une démarche ethnologique.

Incidences et questionnementL'intelligence de l'objet d'étude

- 66 Étant donné la concentration sur ces minuscules « arts de faire » au quotidien, il est légitime de s'inquiéter de leur pertinence théorique, au-delà de leur vérification empirique. Ce qui revient à poser la question de l'insignifiance des détails. « Déchets habituels » de l'observation sociologique, les détails, les actions parasites, les distractions, les mille ruses du quotidien méritent-ils de retenir le regard du scientifique ? La recherche est complexe parce que ces pratiques tour à tour exacerbent et déroutent nos logiques. Elle rencontre les regrets du poète et, comme lui, elle lutte avec l'oubli : « Et j'oubliais le hasard de la circonstance, le calme ou la précipitation, le soleil ou le froid, le début ou la fin de la journée, le goût des fraises ou de l'abandon, le message à demi entendu, la une des journaux ; la voix au téléphone, la conversation la plus anodine, l'homme ou la femme le plus anonyme, tout ce qui parle, bruit, passe, effleure, rencontre » (Sojcher, 1976 : 145). Piette montre que c'est précisément la possibilité de se soustraire aux contraintes des situations, de faire des écarts, de transgresser et d'être distrait, qui contribue à définir les êtres sociaux dans ce qu'ils ont de proprement humain

(Piette, 1996). Cette fluidité du réel s'inscrit dans le thème du désordre cher à Balandier. Aujourd'hui, l'exploration scientifique emprunte des « chemins qui mènent inévitablement à lui. Le désordre, la turbulence, la désorganisation et l'inattendu fascinent » (Balandier, 1985 : 9). C'est le règne de la mouvance, des turbulences, des crises que Georges Balandier résume ainsi « la modernité, c'est le mouvement plus l'incertitude » (*ibid.*, : 9).

- 67 À un siècle d'écart, Balandier et Durkheim illustrent ce choix épistémique contradictoire opéré à partir d'une prémisse ontologique identique : « Le social — au sens le plus extensif de ce mot — s'appréhende en un état de grande fluidité. (...) Parce qu'il est continué devenir, avec l'accélération propre aux périodes de la modernité, il doit être saisi dans son engendrement et non dans les structures que le figent et le dénaturent » (*ibid.*, : 243). « Sans doute en procédant ainsi (en considérant les faits sociaux comme des choses), on laisse provisoirement en dehors de la science la matière concrète de la vie collective, et cependant, si changeante qu'elle soit, on n'a pas le droit d'en postuler a priori l'inautelligibilité. Mais si l'on veut suivre une voie méthodique, il faut établir les premières assises de la science sur un terrain ferme et non sur un sable mouvant. (...) C'est seulement ensuite qu'il sera possible de pousser plus loin la recherche et (...) d'enserrer peu à peu cette réalité fuyante » (Durkheim, 1988 : 46).

Une autre vision de l'école

- 68 Cet espace de jeu avec les règles et les normes en classe (français, histoire et géographie, etc) a été très souvent évoqué lors des entretiens avec les élèves, filles et garçons. Écarts de conduite qui correspondraient à ce qu'appelle Andrew Pollard, cité par Berthier (1996 : 103), des « sources d'intérêts disponibles ». Ceux-ci représentent en fait les volets multiples des opportunités kaléidoscopiques de la vie de la classe que l'individu saisit ou non afin de satisfaire l'appartenance à un groupe de pairs et la constitution ou le renforcement de l'image de soi. En tant que tel, le travail scolaire, ne représente pas un intérêt premier et l'on peut même suggérer qu'il n'est pas le plus important des intérêts. La socialisation qui passe par l'appartenance à un groupe et le maintien au sein de ce groupe, de son image identitaire priment les préoccupations liées aux apprentissages. Il est tout à fait impossible à un professeur d'imposer sa « définition de la situation », c'est-à-dire d'interdire aux élèves de sortir d'un pur rôle d'apprenant. Un tel coup de force risquerait de la placer, face à beaucoup de classes dans une situation difficile : « La vocation, l'assiduité, l'apprentissage et les savoirs formaient le cadre de l'appréhension traditionnelle de la raison d'être de l'école ; l'implication instrumentale, les « intérêts disponibles », les « stratégies » et la « combinaison » généralisée fournissent aujourd'hui les catégories de son fonctionnement » (Berthier, 1996 : 104). Les élèves empêtrés dans la scolarité obligatoire se jouent du système. Il est donc nécessaire pour que l'ordre règne que les pédagogues s'aveuglent et laisse s'implanter un tout autre système qui en transgresse constamment les règles sans qu'il y paraisse : « Les élèves en viennent ainsi à déployer une « concealed deviance », une déviance dissimulée, secrète, offusquée par le voile que jette sur elle le respect de la « lettre » des institutions » (*ibid.* : 111).

Vers une EPS transgressive... pour exister

« J'ai dû, vous le comprenez, recourir toujours davantage à de tout petits plaisirs, presque invisibles, des à-côtés... Vous n'avez pas idée combien, avec ces petits détails, on devient immense, c'est incroyable comme on grandit » (Gombrowicz., 1971 : 165).

- 69 S'il y a tentative de régularisation des conduites des élèves et mise en place d'un processus d'uniformisation et d'artificialisation corporelle en EPS (Gleyse, 1995 : 257),

force est de constater, de par une observation minutieuse des conduites au quotidien, que l'élève n'hésite pas à s'engouffrer dans les interstices, dans les marges, déployant une inventivité remarquable et une jubilation souvent communicative. En d'autres termes, si les « procédures de la surveillance scolaire », au sens foucauldien des termes, cherchent à enfermer le désordre corporel dans un périmètre pédagogique, le réussit-elle vraiment ? Un espace de jeu, de liberté, de désordre même, se glisse entre normes, lois et règles permettant aux élèves et au groupe-classe d'exister de manière non convenue et tout à fait singulière. Il ne déplaît pas au professeur EPS de la sixième 1 de : « voir réagir comme ça parce que lui il existe là quoi, à ce moment là, c'est chouette, bon maintenant par moment je suis obligé de... ». Les faits ne sont pas nouveaux. Labbé nous révèlent ces ruses du quotidien que l'élève invente au fur et à mesure de sa scolarité pour couper à la gymnastique (Labbé, 1930 : V-VI). Et même si cette remarque avait pour objectif de discréditer la méthode suédoise, on retrouve chez Boigey des critiques qui, elles aussi, indiquent la réalité de l'ennui face à l'exercice physique, face au travail imposé pour "leur bien" à ces élèves dont « les plus moroses finissent par rire sous cape de ces gestes de demoiselle, vagues et sans but (...) ils pratiquent mollement une gymnastique molle. Ils ne font rien » (Boigey, 1932 : 209).

70 Nous serions tentés d'insérer ces conduites buissonnières ou de braconnage corporel dans « le réseau d'une anti-discipline » selon l'expression de de Certeau (1990 : XL). Comportements dans le dos de l'enseignant, redéfinition des consignes, jeux avec le matériel pédagogique comme autant de « technologies muettes qui déterminent ou court-circuitent les mises en scène institutionnelles » (*ibidem* : XXXVIII) et interrogent l'EPS.

71 En creux, ce braconnage corporel quotidien pourrait être interprété comme un refus partiel de la rationalité, de la discipline et de la technicité envahissante dans le champ de l'EPS, et de manière positive contribuerait à construire l'identité du groupe à travers anecdotes, transgressions, conflits et tensions.

L'EPS en liberté surveillée ?

72 Cet espace de liberté, fait de braconnages corporels, de transgressions ne permettrait-il pas de mieux accepter les contraintes institutionnelles liées à l'EPS et à l'école ? Ces marges corporelles participeraient d'une œuvre pacificatrice et révéleraient d'autres enjeux. Elles seraient la caution démocratique du système d'ordre scolaire : « Car, sans être influente, elle n'en est pas moins reconnue : on encourage l'expérimentation ou la contestation si elle se confond à un moment donné avec un système dominant qui la contient ou l'absorbe » (Djian, 2000 : 20). Le verrouillage éducatif se ferait en douceur ; le système d'ordre intégrerait les marges comme un mal nécessaire. D'autant que le désordre en éducation ne peut être entièrement évacué, qu'il n'a jamais cessé d'exister sous forme de chahuts, de violence, de conflits en réaction au système de normes, de règles en vigueur selon les cultures de groupe ou individuelles (Lapassade, 1993).

Une culture corporelle faite d'itinéraires existentiels

73 L'EPS, des braconnages et des minuscules plaisirs, s'érigerait comme un moment propice à la construction d'itinéraires corporels personnels, se mettant au diapason d'une modernité que caractérisent l'importance de la référence individuelle au même titre que l'accélération de l'histoire, la multiplication des images et une certaine conscience planétaire : « l'espace ne peut être le lieu de tous que s'il est aussi celui de chacun, que s'il laisse place à la possibilité d'itinéraires » (Augé, 1997 : 172). L'EPS est plus qu'un agencement de programmes, un panel d'objectifs, un choix de méthodes pédagogiques. L'EPS, c'est les normes et le jeu avec les normes.

- 74 Selon notre enquête, l'EPS est la discipline préférée des élèves de sixième 1, mais peut-être pas uniquement pour les raisons évoquées habituellement : culture sportive, acquisition d'habiletés motrices, santé, entraide, responsabilité, sécurité, solidarité, etc. Cette préférence puise des arguments du côté d'une EPS vécue comme espace de liberté, de singularité et certainement de construction d'une identité personnelle et de groupe, bâtie entre autres sur les luttes anthropologiques fondamentales qui opposent selon Balandier (1985) d'un côté les sexes, de l'autre les générations. L'enjeu est essentiel. Vouloir maîtriser, gérer ces « marges existentielles » serait totalement vain et prétentieux surtout pour des enseignants débutants sous peine de verser dans un registre disciplinaire strict à l'issue plus qu'incertaine.
- 75 Par contre, il serait judicieux, tout en évitant les pièges de la démagogie ou de la facilité, de tirer profit de ces marges corporelles en tant que questionnement possible sur les motivations et les désirs des élèves, sur le traitement didactique des APS, sur les méthodes d'enseignement employées, sur les enjeux de l'EPS au 21^e siècle, etc. L'enseignant confirmé, n'est-ce pas, celui qui joue avec ces itinéraires singuliers, sur le mode de l'humour, de la compréhension, de la curiosité, tout en proposant des apprentissages techniques et sociaux ? Le désordre corporel, fondé sur une sexualité clandestine et diffuse, sur les duplicités, les ruses... en EPS, ne peut être entièrement évacué. Vouloir l'éradiquer, ce serait repousser les frontières entre ordre et désordre pédagogique à la manière du mythe de Sisyphe.
- Une marginalité de l'EPS à assumer pour les enseignants
- 76 L'EPS en marge des autres disciplines scolaires ne tire peut-être pas « profit » de cette marginalité comme espace de création et d'invention. Une EPS qui n'intègre pas dans les contenus de formation initiale et continue, les marges corporelles comme une nécessité vitale, est difficile à vivre par rapport aux valeurs d'allégeance à l'institution comme la docilité, le silence et l'immobilité (Denis, 1997). Les jeunes collègues s'épuisent en vain à vouloir maîtriser toutes les événements de la classe, et accueille souvent les braconnages corporels comme une atteinte à leur statut professionnel.
- 77 Comment comprendre la mythique histoire de l'enseignant EPS (il en existerait un ou plusieurs dans chaque académie !) qui, selon les propos colportés par la profession, arbitrait les matches de sports collectifs, aux coups de klaxons, assis confortablement dans son véhicule ? Comment interpréter cette anecdote (ce détail à haute valeur symbolique !) qui fait partie du fond commun des professeurs EPS ?
- 78 Culpabilité d'une profession qui rejette ces conduites à la marge, pour mieux valoriser les valeurs de travail, d'assiduité, d'effort, de performance et de rationalité contre le défoulement, le jeu, la création, les improvisations et les désordres corporels ? À moins que ce ne soit l'hommage non assumé d'une profession à la transgression, à l'écart, à la marge, à ce désordre souverain, cette capacité à libérer les forces créatrices nécessaires à l'épanouissement des individus. Comme si ce récit porté par une profession disait « L'EPS est encore capable de cela ». L'EPS des programmes stricts, de la trop sérieuse et omniprésente didactique, de la conformité institutionnelle n'est-elle pas en train de cuire lentement sans s'en rendre compte ? « chacun peut imaginer ce qui se passe si l'on jette une grenouille dans l'eau bouillante. Elle essaie aussi vite que possible d'en sortir. Mais que se passe-t-il si l'on met une grenouille dans l'eau tiède, de telle sorte que la température de l'eau soit progressivement augmentée ? Curieusement, il ne se passe rien. La grenouille montre tous les signes d'un animal qui se sent bien, mais cuit lentement sans s'en rendre compte ? » (Molinier, 1999 : 4).

- 79 Il reste cependant un certain nombre de questions en suspens comme autant de directions de recherche : quelle est la nature des rapports qu'une rationalité corporelle entretient ces « arts de faire » au quotidien ? Quels sont les principaux enjeux anthropologiques véhiculés de manière implicites et explicites par ces écarts, ces distractions, ces évasions en EPS ? Quelles parts d'imaginaire et de symbolique sont sollicitées par ces arts de faire au féminin et au masculin à l'école ? Comment se déclinent ces « arts de faire » au quotidien selon les individus, les groupes, les activités en EP ? Quelle est leur importance dans le champ de l'EPS considéré comme un système où l'investissement du sujet diminue proportionnellement à la mesure de l'expansion des techniques corporelles ? Autant de questions qui rendent urgente une anthropologie politique de ces « arts de faire » dans le système éducatif.
- 80 Le foisonnement normatif actuel en éducation repousse sans cesse ses propres frontières au point de nier l'existence même du désordre, cette autre disposition à créer de la nouveauté, du rangement, du renouvellement, mais aussi du sens.
- 81 Hormis les cas de violences psychologiques et physiques pour lesquels les solutions et les sanctions proposées ne peuvent être ni simplistes ni prises en compte uniquement par l'école, éliminer l'imprévu, la transgression, le braconnage corporel, les « milles arts de faire » comme des accidents illégitimes et casseurs de rationalité c'est interdire la possibilité d'une pratique vivante, singulière et symbolique (au sens de ce qui m'unit à l'autre, à l'altérité radicale et ce qui nous rassemble au-delà de nos différences) de l'Éducation Physique.

BIBLIOGRAPHIE

- Auge M., (1997), *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Flammarion.
- Auge M., (1992), *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil.
- Balandier G., (1988), *Le désordre*, Fayard.
- Berthelot JM., (1998), *L'intelligence du social*, PUF.
- Berthier P., (1996), *L'ethnographie de l'école*, Anthropos.
- Boudon R., (1989), Why Do Social Scientists Tend to see the World as Over-ordered ?, *Philosophica*, vol.44 (2), pp. 15-31.
- Bourdieu P. ; (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- Bourdieu P., (1980), *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit.
- Bomberger Ch., (1992), « Pour une ethnologie de spectacle sportif. Les matchs de football à Marseille, Turin et Naples » in *Vers une ethnologie du présent*, Paris, MSH, sous la direction de G. Althabe et Al. ; 211-243.
- Bromberger G., (1987), Du grand au petit. Variations des échelles et des objets d'analyse dans l'histoire récente de l'ethnologie de la France in *Ethnologie en miroir*, Dirigé par I. Chiva-U. Jeggle, Paris, MSH. ; 1987, 67-94.

- Denis D., (1997), Du mouvement dans l'école... histoire d'une lutte sourde et implacable in *Revue Tréma* Hors série, Colloque EPS IUFM Montpellier.
- De Certeau M., (1990), *L'invention du quotidien. Arts de faire*, Paris, Gallimard Folio.
- Djian JM., (2000), *Le triomphe de l'ordre*, Paris, Flammarion.
- Durkheim E., (1985) *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, P.U.F (1937).
- Foucault M., (1976), *Histoire de la sexualité, La volonté de savoir*, Paris, Gallimard.
- Foucault M., (1984), *Histoire de la sexualité, L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard.
- Gleyse J., (1995), *Archéologie de l'éducation physique au XXe siècle en France*, Paris, P.U.F.
- Goffman E., (1974), *Frame Analysis. An Essay on the Organization of experience*, NY, Harper and Row.
- Gombrowisc W., (1971), *Cosmos*, Paris, Gallimard, Folio.
- Javeau C., (1985), *Le petit murmure et le bruit du monde*, Bruxelles, Ed J. Antoine.
- Labbé M., (1930), « Préface », *Traité d'éducation physique*, (tome I), Paris, Doin.
- Lapassade G., (1991), *L'ethnosociologie*, Paris, Meridiens Klincksieck.
- Lapassade G., (1993), *Guerre et paix dans la classe... la déviance scolaire*, Paris, armand Colin.
- Lucas P., (1981), *La religion de la vie quotidienne*, Paris, P.U.F.
- Maffesoli M., (1979), *La conquête du présent*, Paris, P.U.F.
- Mead G.H., (1963), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, P.U.F (1934).
- Perec G., (1974), *Espèces d'espaces*, Paris, Galilée.
- Piette A., (1996), *Ethnographie de l'action*, Paris, Métailié.
- Simmel G., (1986b), *Disgression sur le problème : comment la société est-elle possible ?*, in Watier P. (ed), *Georg Simmel : la sociologie et l'expérience du monde moderne*, Paris, Meridiens Klincksieck, pp. 21-45(1908).
- Simmel G., (1998), *La tragédie de la culture et autres essais*, Marseille, Rivage.
- Sojcher J., (1976), *La démarche poétique*, Paris, UGE, 10-18.
- Vigarelo G., (1978), Une épistémologie... c'est-à-dire. Réflexions sur les problèmes de la science en EPS, in *Revue EPS* supplément au n° 151.

RÉSUMÉS

L'Éducation Physique et Sportive est présentée comme un ordre corporel adoptant les règles et normes dictées par les activités physiques, l'orthodoxie des méthodes d'enseignement et les valeurs de l'école.

Une approche ethnologique d'une classe de sixième durant une année scolaire montre que le quotidien des élèves s'exprime également à travers une socialité corporelle privilégiant les aspects imprévus, tactiques, émotionnels entre autres. Mille manières de « braconner corporellement », permettant d'exister autrement dans les marges de l'Éducation Physique et Sportive, et porteuses de sens.

Ethnography of a 6th form [14] in P.E. sujet. From game rules... to play with rules. Physical Education is supposed to be ruled by the standards of physical activities on the hand and the

orthodox methodologies and values of school on the other hand. We have carried out an ethnological study in a class of year 7, throughout a school-year, showing that pupils also socialize through unexpected physical activities, involving tactical and emotional aspects among others. There are many surreptitious and meaningful ways for a pupil to be physically active and assert himself on the fringe of Physical Education.

INDEX

Mots-clés : éducation physique et sportive, règles, marges

Keywords : ethnologie, physical education, rules, fringe

AUTEUR

JEAN-LUC CANAL

IUFM Perpignan. Faculté des Sciences du Sport et de l'Éducation Physique
Université Montpellier I. Équipe « Corps et Culture »